

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse õpetaja

Ksenia Borovichuk
VAATLUSMÕÕDIKU KOOSTAMINE LASTE KAASAMISE KVALITEEDI
HINDAMISEKS ÕPETAJA POOLT 6-7AASTASTE LASTE HOMMIKURINGIDE
NÄITEL
bakalaureusetöö

Juhendaja: Airi Niilo

Tartu 2018

Resümee

Vaatlusmõõdiku koostamine laste kaasamise kvaliteedi hindamiseks õpetaja poolt 6-7aastaste laste hommikuringide näitel

Kaasamise protsess hommikuringides aitab lastel kogeda kuuluvustunnet, mis tõstab omakorda laste õpitulemusi õppetöös ning ka enesehinnangut. Sotsialiseerumise käigus saavad lapsed õppida, et neil on õigus sõnale ning neil on õigus olla ära kuulatuna ja tõsiselt võetavana. Lisaks saavad lapsed õppida kaasamise protsess käigus kuulata ka teisi ning mõtestada erinevate laste seisukohti ning jagada ka omi mõtteid teistega. Kaasamist on defineeritud väga mitmete autorite poolt ning mõiste määratlemine sõltub suurel määral kontekstist, millest räägitakse. Õppetöö hindamisel keskendutakse tavaliselt väga erinevatele aspektidele ning selleks, on loodud erinevaid mõõtevahendeid, kuid senini ei ole loodud komplektset mõõtevahendit kaasamise kvaliteedi hindamiseks. Sellest tulenevalt on antud bakalaureusetöö eesmärgiks koostada komplektne vaatlusinstrument, mille abil saab hinnata õpetajate kaasamise kvaliteeti. Vaatlusinstrument on loodud varasemate instrumentide toel. Koostatud mõõtevahendit katsetati lasteaia 6-7aastaste laste hommikuringide näitel. Tulemustest selgus, et õpetajad pöörasid enda töös rohkelt tähelepanu sotsiaalse ja emotsionaalse arengu toetamisele ning ka informatsiooni pakkumisele. Antud bakalaureusetöös saadud tulemuste põhjal on võimalik vaatlusinstrumenti täiendada ja parandada, et tulevikus saaksid tegevõpetajad võtta antud mõõdikut kasutusele nii enda kui kolleegide hindamisel.

Võtmesõnad: vaatlusinstrument, kaasamine, hommikuring

Abstract

Developing an observation tool for assessing the quality of children participation by the teacher on the example of the 6-7 year old children during morning circle time

The process of participation in morning circle time helps children to experience sense of belonging which improves children's outcome in studies and self-esteem. During socialization children can learn that they have the right to speak, to be heard and taken seriously. In addition children can learn to listen to others during the participation process and to understand the views of different children and share their own thoughts with others. Participation has been defined by many authors and the definition of the concept depends on a large extent of the context in which it is spoken of. The assessment of the study usually focuses on a wide range of aspects and for that various measuring instruments have been developed, but currently there is no comprehensive observation tool to assess the quality of participation process. According to this, the purpose of this bachelor's thesis is to provide a comprehensive observation tool for assessing the quality of teacher's participation. The observation tool is based on earlier measuring instruments. The observation tool was tested in a 6-7 year olds kindergarten group based on morning circle time. The results revealed that teachers paid a lot of attention to support social and emotional development in their work, as well as providing information. Based on the results obtained in this bachelor's thesis, it is possible to further develop the observation tool so that in the future teachers can use this tool to assess both, their own and their colleagues.

Keywords: observation tool, participation, morning circle time

Sisukord

Sissejuhatus	5
Kaasamise mõisted	6
Kaasamise tõlgendused.....	6
Kaasamise mudelid.....	8
Hommikuringid lasteaias	11
Mõõtevahendid kaasamise kvaliteedi hindamiseks.....	11
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	12
Metoodika.....	13
Valim	15
Videote analüüsimine	15
Tulemused	18
Kaasamise kvaliteedi tulemused hommikuringide põhjal	18
Näited videotest õpetajate tegevuste kohta vaatlusmõõdiku kriteeriumite kaupa	19
Juhtimine.....	19
Sotsiaalne ja emotsionaalne areng.	21
Informatsiooni pakkumine.	22
Julgustamine.	23
Mõtteprotsesside ergutamine.	24
Arutelu.....	25
Töö praktiline väärtus	28
Töö piirangud ning soovitusel edaspidiseks	28
Tänu sõnad	28
Autorsuse kinnitus.....	29
Kasutatud kirjandus.....	30
Lisa 1. Originaalvaatlusinstrumentidest pärinevad kriteeriumid ja tunnused	33
Lisa 2. Vaatlusinstrument kaasamise kvaliteedi hindamiseks	35
Lisa 3. Vaatlusinstrumendi hindamisvorm.	43
Lisa 4. Väljavõtte uurijapäevikust.	44

Sissejuhatus

Shier (2001) on oma uuringuga leidnud, et õpetajad ning lapsevanemad on uskumusel, et koolieelses eas olevad lapsed ei ole huvitatud otsuste tegemise protsessist ning tahaksid olla pigem nendest välja jäetud ja panustada sama aeg mängimisele. Kuid on tehtud mitmeid uuringuid tõestamaks vastupidist. Ühest Chawla ja Heft'i (2002) uuringust tuli välja, et laste kaasamine otsustusprotsessi annab neile võimaluse sotsialiseeruda, vaadelda ning katsetada erinevaid ühiskonna rolle. Samuti on mitmed autorid toonud välja, et kaasates lapsi otsustusprotsessidesse, saavad nad õppida tundma maailma nende ümber, see tõstab nende enesekindlust ning on oluline vaimsete ja emotsionaalsete oskuste arendamiseks (Law, 2002).

Mitmed autorid on uurinud, miks on kaasamine oluline. Sinclair (2004), Danner ja Jonyeniene (2012), Chechoway et al. (1995) ning Flekkoy ja Kaufman (1997) toovad esile, et kaasamine on oluline, et kaitsta laste õigusi, jagada lastega kohustusi, arendada teenuseid laste jaoks, arendada otsuste tegemise protsessi, tugevdada demokraatlike protsesse, arendada laste oskusi ning tõsta enesehinnangut. Seetõttu tuleb lapsi kaasata, et nad saaksid ennast arendada mitmetes valdkondades. Varasemalt on tehtud uuringuid (Eriksson, Granlund, & Welandar, 2007) just selle kohta, kuidas kaasata erivajadustega lapsi. Nende uuringust selgus, et erivajadustega lapsi kaasati oluliselt vähem nii struktureeritud kui ka struktureerimata tegevustes. Struktureeritud tegevuste puhul tekkisid suured erinevused kaasamises matemaatikas, praktilistest ainetes ning loodusteadustes. Samuti tõid autorid välja, et erivajadustega lapsed omasid vähem sõpru.

Õpetaja töö kvaliteedi hindamiseks on loodud mitmeid vaatlusinstrumente, mille põhjal saab hinnata erinevaid teemavaldkondi. Sellisteks instrumentideks on näiteks *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta et al., 2008), *Early Childhood Assessment for Teachers and Students* (ECCOM, Stypek & Byler, 2005), The CIRCLE Classroom Observation Tool (COT, University of Texas Health Science Center at Houston, 2016), ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades (IPSPPG, International Step by Step Association, 2005). Kuid ükski antud mõõdikust ei keskendu kindlalt kaasamise kvaliteedi hindamisele ning kuna Eestis ei ole loodud komplektset vaatlusinstrumenti kaasamise kvaliteedi hindamiseks, siis antud töö eesmärgiks sai luua selline vaatlusinstrument, mille põhjal on võimalik hinnata õpetajate kvaliteeti kaasamise valdkonnas. Antud töös püütakse leida vastust uurimisküsimusele *kuidas kirjeldavad vaatlusmõõdiku skaalad ja skaalasi iseloomustavad tunnused laste kaasamist hommikuringides*.

Kaasamise mõisted

Laste kaasamist käsitletakse teaduskirjanduses erinevate autorite poolt ning kõik tõlgendavad kaasamist kui protsessi erinevalt. Igal autoril on oma nägemus sellest, kuidas ja kui palju peaks lapsi kaasama. Lisaks mitmetele autoritele on uuritud ka laste endi käest, mida tähendab kaasamine nende jaoks ning kuidas see peaks toimima. Antud töö osas tehakse kokkuvõtte erinevate autorite tõlgendustest.

Thomas (2007), Sinclair (2004) ning Simpson ja Weiner (2002, viidatud Law, 2002 j) on leidnud, et kaasamine (*participation*) on otsuste tegemise protsessis osalemine, milles lapsed langetades otsuseid on täiskasvanute poolt ära kuulatud ning lapsed saavad omavahel jagada midagi ühist. Samuti on lastel olemas teadmine sellest, et nende osalus on teiste osapoolte jaoks tähtis. Miller (1997, viidatud Clark, 2005 j) tõlgendab kaasamist kui protsessi, kus saab olla aktiivselt kaasatud ja eeldab täiskasvanute ja laste vahelist võimu jagamist. Teised autorid (Hill, Davis, Prout, & Tisdall, 2004) on pakkunud järgmise definitsiooni: kaasamine tähendab otsest laste kaasamist otsuste tegemistesse, mis mõjutavad nende elu, ning lapsi kaasatakse kas individuaalselt või grupina. Kaasamine võib olla algatatud otsuste tegijate poolt või laste ja nende esindajate poolt.

Samas Maailma Terviseorganisatsioon (2001, viidatud Almqvist, 2006 j) defineerib kaasamist kui üksikisiku aktiivset kaasamist olukordades, mis on seoses tema elukorraldusega. Almqvist (2006) on toonud välja, et väiksed lapsed suurendavad oma aktiivsust, kaasatust ja koostööd läbi mängu, mistõttu on vanemad lapsed võimelised mõjutama keskkonda osaledes aruteludes, kuhu neid kaasatakse, ja tehes seal otsuseid, mis on seotud laste eluga.

Antud töö konteksti on kasutusele võetud Thomas'e (2007) ning Simpson ja Weiner'i (2002, viidatud Law, 2002 j) ühtne mõiste: kaasamine on otsuste tegemise protsessis osalemine, kus võttes sellest tegevusest osa saab teiste inimestega jagada ühiseid ideid.

Kaasamise tõlgendused

Kaasamist ja laste kaasamist õppeprotsessi kavandamisse, nende igapäevaelu puudutavatesse küsimustesse on uuritud erinevates maades mitmete meetoditega. Kaasamisest rääkides pööratakse tähelepanu laste kohtlemisele ja otsuste langetamise protsessidele, kuhu lapsi on mõistlik kaasata. Antud peatükis antakse ülevaade sellest, miks on kaasamine oluline ning millist mõju avaldab kaasamine lastele.

Almqvist ja Almqvist (2015) on toonud välja kaasamise positiivse aspekti, milleks on võimalus kogemustest rääkida. See võimaldab lastel rääkida oma kogemustest, mis tekitavad

neile muresid, kuid oodatud on needki kogemused, mis on tekitanud lastes ka positiivseid tundeid. Kui lapsed räägivad oma kogemustest, annab see täiskasvanutele võimaluse õppida laste igapäevast elu mõistma sellisena nagu lapsed seda kogevad ja kirjeldavad. Kui lastel on teadmised ning võimalused teha tähtsaid otsuseid, et muuta oma igapäevaelu paremaks, siis annab see lastele tunde olla vastutavad. Lapsi peab valmistama ette olukorraks, kus nad on võimelised tegema demokraatlikke otsuseid ja on aktiivsed osalejad ning täiskasvanud peavad lapsi selles protsessis võimalikult palju abistama. Kaasamise kaudu on lastel võimalik õppida uusi oskusi ja teadmisi täiskasvanutelt, kes neid sellesse protsessi kaasavad (Checkoway et al., 1995; Flekkoy & Kaufman, 1997). Mitmed uurimused on näidanud ka teisi positiivseid aspekte kaasamise kohta. Mida rohkem on lapsed kaasatud, seda rohkem see soosib laste positiivseid tulemusi õppetöös (Finn & Cox, 1992, viidatud Eriksson et al, 2007 j), näiteks lastel on kõrgem motsivatsioonitase ja kõrgemad õpitulemused. Samas kaasamine tõstab laste enesehinnangut, sest see tekitab lastes tunde, et nad kuuluvad kuskile ning see tunne aitab lastel omakorda mõista teiste inimeste mõtteid ja vajadusi (Checkoway et al., 1995; Flekkoy & Kaufman, 1997).

Danner ja Jonyniene (2012) on toonud välja kolm valdkonda, millesse tuleb lasteaias lapsi kaasata otsuste tegemisel. Nendeks on: inimõigused, haridus ja elukvaliteet. Lapsi tuleb kaasata aruteludesse, mis neid mõjutavad ning neil on õigus olla ära kuulatud. Teisena tuleb lapsi kaasata haridusteemalistesse aruteludesse, kus on lastel võimalik õppida tundma oma õigusi ja kohustusi ning avaldada oma seisukohti, samas kuulates ka teiste osapoolte arvamusi, et mõista demokraatlikke protsesse (Danner & Jonyniene, 2012). Kolmandana on autorid toonud välja, et kaasates lapsi aruteludesse nende enda elukvaliteedi ja heaolu kohta saame teada nende arvamusi, kuna lapsed on eksperdid oma juhtumites. Lapsed teevad paremaid otsuseid, kuna otsused on seotud lapse enda heaoluga (Danner & Jonyniene, 2012). Lasteaias tuleb anda lastele õigus väljendada oma arvamusi ning seisukohti just nendel teemadel, mis puudutavad lapse elu ning see annab lastele võimaluse tunda end justkui ideede allikana (Checkoway et al., 1995; Danner & Jonyniene, 2012; Francis & Lorenzo, 2002; Lansdown, 2001). Andes lastele sõna tuleb arvestada lapse vanuse ja küpsusega (Checkoway et al., 1995; Danner & Jonyniene, 2012; Lansdown, 2001). Oluline on kohelda lapsi lastena, mitte noorte täiskasvanutena (Checkoway et al., 1995).

Kaasamise mudelid

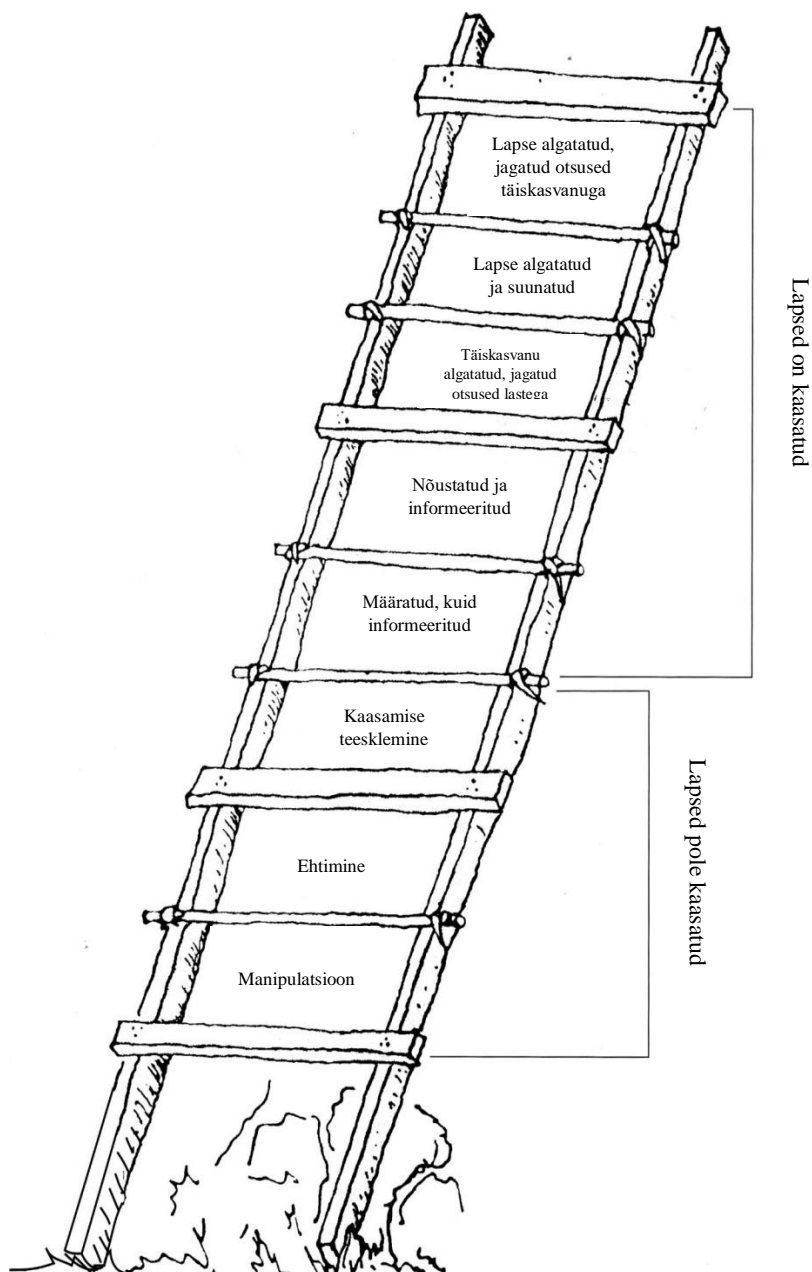
Koostatud on mitmeid erinevaid kaasamise mudeleid ning neil kõigil on olemas sarnased etapid. Rogert Hart'i mudel (1992, viidatud Shier, 2001 j) on välja toodud kui üks kõige enam kasutatavamaid kaasamise mudeleid, millele põhinedes on mitmed autorid koostanud enda kaasamise mudeleid. Antud peatükis antakse ülevaade kahest mudelist – Rogert Hart'i (1992, viidatud Shier, 2001 j) ja Herry Shier'i (2001) mudelitest ning mudelite omavahelistest sarnasustest ning erinevustest.

Roger Hart (1992, viidatud Shier, 2001 j) avaldas kaasamise redeli, mis koosneb kaheksast sammust, millest esimest kolme ei arvestata kaasamisena. Hart'i mudeli (Joonis 1) järgi pole lapsed kaasatud siis, kui:

1. Lapsed tegutsevad vastavalt täiskasvanute soovitudele ning lastel pole piisavat arusaamist probleemidest. Kui lastelt on küsitud nende arvamust ja täiskasvanud on võtnud neid arvesse, kuid lastele pole öeldud, millist mõju avaldasid nende arvamused otsuste tegemisel.
2. Lapsed võtavad täiskasvanu poolt korraldatud tegevustest osa, kuid endiselt on probleemid teadmata.
3. Lastel palutakse esitada oma arvamusi, kuid pole määratletud, kuidas peaksid lapsed oma mõtteid väljendama ning mida nad tohivad väljendada.

Hart'i redeli (Joonis 1) järgi algab laste kaasamine siis, kui:

4. Täiskasvanud on otsustanud, et teevad projekti ja lastele on antud võimalus pakkuda end vabatahtlikeks osalejateks. Projekt on laste jaoks mõistetav ning nad on teadlikud, kes neid kaasavad. Täiskasvanud austavad laste vaateid.
5. Täiskasvanud on valmistanud ning algatanud projekti. Lapsed omavad täielikku ülevaadet ja arusaama protsessist ning nende arvamusi on arvesse võetud.
6. Täiskasvanud omavad algideed projektist, kuid lapsed on kaasatud igasse planeerimisetappi ning projekti rakendamisse. Laste ideed ei ole ainult arvesse võetud, nad saavad teha ka otsuseid.
7. Lastel on olemas algidee ning nemad saavad ise otsustada, kuidas projekt ellu viia. Täiskasvanutel on abistav ja toetav roll, lapsed on vastutavad.
8. Lapsed omavad algideed, loovad projekti ja kutsuvad täiskasvanuid, et teha koostöös otsuseid.



Joonis 1. Kaasamise redel (Hart, 1992, viidatud Shier, 2001 j).

Herry Shier (2001) avaldas mudeli, mis põhineb viiel kaasamise etapil:

1. Lapsi kuulatakse – kui laps väljendab oma mõtteid, siis teda tuleb hoolikalt ja kuulata tähelepanelikult. Täiskasvanud peavad olema valmis kuulamiseks.
2. Lapsi toetatakse oma mõtete väljendamisel – täiskasvanud peavad kasutama positiivseid meetmeid, et toetada ja võimaldama lastel end väljendada.
3. Laste vaateid võetakse arvesse – lapse seisukohad on vastavad tema vanusele ja küpsusele. Laste seisukohtadega arvestamine ei tähenda seda, et iga otsus on seoses laste soovidega ning täiskasvanud on sunnitud täitma kõiki laste soovet.

4. Lapsed on kaasatud otsuste tegemise protsessi – täiskasvanud ja lapsed mõtleavad välja üheskoos probleemile lahenduse. Täiskasvanud peavad olema valmis lastega liituma otsuse tegemise protsessi.
5. Lapsed jagavad võimu ja vastutust otsuste tegemise eest – täiskasvanud peavad jagama oma võimu lastega. Võimu ja vastutuse jagamine on oluline, sest iga otsusega kaasnevad tagajärjed ning siis on vaja õppida, kuidas jagada vastutust tehtud otsuste eest.

Hart (1992, viidatud Shier 2001 j) ja Shier (2001) on toonud välja kaasamise mudelid, millest üks mudel koosneb kaheksast etapist ning teine viiest. Kahe mudeli etappe vaadeldes selgub, et mõlemad autorid mõistavad kaasamist protsessina, kus lapsed on aktiivsemad kui täiskasvanud. Mõlemad autorid (Hart, 1992, viidatud Shier 2001 j; Shier, 2001) toovad välja, et laste mõtteid ja ideid on vaja kuulata. Clark (2005) tõlgendab kuulamist kui aktiivset suhtlemise protsessi, mis sisaldab kuulamist, tõlgendamist ja tähenduste loomist ning see on oluline kaasamise etapp nii igapäevastes rutiinides kui ka laiemates otsustusprotsessides. See on protsess, mis kaasab täiskasvanuid ja lapsi arutlema ühiste tähenduste üle (Clark, 2005).

Mõlemad autorid (Hart, 1992, viidatud Shier 2001 j; Shier, 2001) toovad esile täiskasvanute ja lapse vahelise koostöö. Kaasamise puhul on oluline, et mõlemad osapooled teeksid pidevat koostööd, kuid laste panus töösse peab olema suurem, kuna täiskasvanute rolliks on olla toetav ning abistav viies ellu laste plaane või ideid. Kõige olulisem aspekt, mis tuleb nii Hart'i (1991, viidatud Shier 2001 j) kui Shier'i (2001) mudelitest välja on see, et täiskasvanud ja lapsed peavad vastutust jagama. See tähendab seda, et lapsed ei soovi võtta kogu vastutust enda peale mingit otsust tehes. Lapsed ei ole endas piisavalt kindlad ning seetõttu on vaja täiskasvanuid, kes jagavad otsuste langetamise eest lastega ühist vastutust.

Hart'i (1992, viidatud Shier, 2001 j) ja Shier'i (2001) mudelid erinevad selle poolest, et Hart käsitleb kaasamist kaheksaetapilise protsessina, millest esimest kolme ei saa käsitleda kaasamisena. Nendes etappides lastel pole piisavalt teadmisi ning hääleõigust otsustavates olukordades. Täiskasvanud ei ole nendes etappides valmis lapsi kuulama. Esimeses kolmes etapis on täiskasvanutel juhtiv ning otsustav roll. Kuid neid kolme protsessi ei saa välja jätta, kuna läbi nende protsesside hakkavad täiskasvanud järjest enam pakkuma lastele võimalusi olla aktiivsemad ja rohkem kaasatud. Hart'i (1992, viidatud Shier, 2001 j) uurimuse järgi selgub, et üldjuhul arvestavad täiskasvanud esimest kolme etappi just kaasamise alla, kuna täiskasvanud arvavad, et kui lapsed osalevad otsuste tegemise protsessis, kuid ei võta sõna, siis liigitub see samuti kaasamise alla. Mudel näitab aga teistsugust vaatenurka, kus protsessist osa võtmine ei ole võrdne kaasamisega. Antud töös on võetud kasutusele Hart'i ja

Shier'i mudelite ühisosa vaatlusinstrumendi koostamisel. Lasteaias saab enamasti laste kaasamist rakendada hommikuringides, millest tuleb juttu järgmises peatükis.

Hommikuringid lasteaias

Hommikuringid lasteaias loovad lastele aluse õppimiseks (Morrison, 2007).

Hommikuring on lasteaias see koht, kus toimub üksteise tervitamine, märkamine ja ühiselt õppimine (Gustavson, 2004). Hommikuringides koostegutsemisel on lastele oma mõju.

Laanvee (2002) on uurinud, et hommikuring annab õpilastele ja õpetajale rohkelt võimalusi eneseväljendamiseks ja üksteise arvamuste ärakuulamiseks. Samuti on ta toonud välja, et hommikuring on see koht, kus on võimalik arendada õpetaja ja laste vahelist koostööd ning lisaks tuua välja ühiseid arvamusi ning mõtteid (Laanvee, 2002).

Hommikuringid on kogu rühma tegevused, millel on mitmed eesmärgid. Üheks oluliseks eesmärgiks peetakse laste enesekindluse ja enesehinnangu arendamist ja tõstmist (Morgan, 2008; Tew et al, 2007; Bowen, 2010). Hommikuringides on lastel võimalik õppida oskusi ja teadmisi oskuslikumaks suhtlemiseks teiste lastega (Morgan, 2008; Tew et al, 2007). Morgan (2008) ja Bowen (2010) on samuti toonud välja, et hommikuringid, on see koht, kus lapsed saavad õppida positiivset käitumist. Hommikuringides on lastel võimalik vabalt väljendada oma mõtteid kartmata, et need laidetakse maha ning see annab hea võimaluse laste mõtlemisoskuse arendamiseks (Hayes, 2013; Laanvee, 2002). Seega on hommikuringidel väga oluline roll laste arengus.

Järgnevas peatükis on välja toodud erinevad mõõtevahendid õpetaja töö kvaliteedi hindamiseks, mille põhjal koostas töö autor oma vaatlusinstrumendi.

Mõõtevahendid kaasamise kvaliteedi hindamiseks

Kaasamise kvaliteedi vaatlusinstrumendi koostamisel toetuti mõõtevahenditele, mis sisaldasid endas kaasamise aspekte. Vaatlusinstrumente on loodud nii laste kui ka õpetajate hindamiseks. Õpetajate hindamiseks loodud instrumendituga on võimalik hinnata õpetaja töö ja käitumise kvaliteeti instrumentides toodud kriteeriumite põhjal.

- *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS, Pianta et al., 2008)

Vaatlusemõõdik CLASS keskendub õpetaja ja laste vastastikuse mõju kvaliteedi hindamisele. CLASS keskendub õpetaja ja laste käitumisele, aja ja tegevuste organiseerimisele, juhendamisele ja lastele antava tagasiside kvaliteedile. Kogu vaatlus kestab CLASS'i vaatlusemõõdikuga ligikaudselt kolm tundi. Iga vaatlusüksus kestab 20 minutit ning iga 20

minuti järel tehakse üldkirjelduse põhjal esialgne otsus. Hindamisel kasutatakse 7punktilist skaalat, millest 1 on väga harva ja 7 tähendab väga sageli.

- *Early Childhood Assessment for Teachers and Students* (ECCOM, Stypek & Byler, 2005)

Vaatlusmõõdik ECCOM'i eesmärgiks on anda ülevaade õpetamise olemusest ning kvaliteedist, kuid mõõdik keskendub ka rühma sotsiaalsele õhkkonnale ja ressurssidele. Antud mõõdikut saab kasutada 4-7aastaste laste puhul. Mõõdikus on esitatud järgmised skaalad: sotsiaalne keskkond, õpikeskkond, juhendamine, matemaatika õpetamine, keele ja kõne õpetamine, rühma ressursid. Antud töös keskenduti sotsiaalse keskkonna, õpikeskkonna ja juhendamise skaalade kirjeldustele. ECCOM'i vaatlusinstrument koosneb kolmest osast. Mõõdiku esimene osa koosneb 17 väitest. Järgmine osa sisaldab 10 kontrollloendit, mille põhjal hinnatakse lasteaiarühmas olevaid õppematerjale. Vaatlusmõõdiku viimane osa seisneb vaatleja poolt kirjutatud märkustest rühmas viibimise ajal nähtu kohta. Vaatlus kestab kolmtundi. Mõõdikus esinenud väidete hindamisel kasutatakse skaalat 1-5 (harvaesinev - valdavalt esinev).

- *The CIRCLE Classroom Observation Tool* (COT, University of Texas Health Science Center at Houston, 2016)

COT vaatlusinstrument keskendub õpetamise tõlgendamisele ehk milliseid õpetamisviise õpetaja juba kasutab ning millised õpetamisviisid vajaksid tuge. COT annab ülevaade õpetaja õpetamisearengust õppeaasta alguses, õppeaasta keskel ja õppeaasta lõpus. Vaatlusel jälgitakse, kuidas õpetaja lastega toime tuleb. Sama õpetaja puhul viiakse läbi aasta jooksul kolm vaatlust. Vaatlus kestab kaks tundi.

- *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades* (IPSPPG, International Step by Step Association, 2005)

Antud vaatlusmõõdik põhineb Hea Alguse metoodikaga õpetajate vaatlemiseks. ISSA pedagoogilised standardid on: individualiseerimine, õpikeskkond, perekonna kaasamine, õpetamisstrateegiad, planeerimine ja hindamine, professionaalne areng, sotsiaalne kaasamine. Hindamine toimub kolmepunkti skaalal: alati esinev, mõnikord esinev, harva esinev.

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas on toodud välja viiendas paragrahvis, (§ 5. Õpikäsitus), et laps on õppe- ja kasvatustegevuses aktiivne osaleja ning tunneb rõõmu tegutsemisest. Last kaasatakse tegevuste kavandamisse, suunatakse tegema valikuid ning

tehtut analüüsima. Kuna hetkel ei ole eesti keeles olemas sellist komplektset vaatlusinstrumenti, mille abil saaks õpetaja ise hinnata, kui palju ta rakendab laste kaasamist õppe- ja kasvatustöö kavandamisse, läbiviimisse ja tagasiside andmisel, siis on oluline selline vaatlusinstrument luua toetudes varasemalt loodud vaatlusinstrumentidele.

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks on välja töötada vaatlusmõõdik lapse õppe- ja kasvatusetegevusse kaasamiseks varemate vaatlusinstrumentide (CLASS, ECCOM, COT, IPSPPG) põhjal ning katsetada kvalitatiivselt selle sobivust hommikuringide näitel lasteaias. Lähtudes töö eesmärgist püütakse töö käigus leida vastused järgmisele küsimusele:

- Kuidas kirjeldavad vaatlusmõõdiku skaalad ja skaalasi iseloomustavad tunnused laste kaasamist hommikuringides?

Metoodika

Antud bakalaureusetöös on loodud vaatlusinstrument, mille sobivust on kvalitatiivselt hinnatud vaadeldes lasteaias koolieelikute rühma hommikuringides õpetaja töö kvaliteeti. Antud töös ei kasutatud otsest vaatlust, vaid vaadeldi õpetajatest õpetamissituatsioonides tehtud videoid. Töös on tegemist mittesekkuva vaatlusega, kuna vaatlemine toimub videote põhjal ning vaatlus toimub hindamiskaala järgi, kus uurija annab vaadeldud olukorra kohta hinnangu (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Videote põhjal vaatlemine valiti seetõttu, et kaamera jäädvustab kõike, mida inimsilm võib vahetul vaatlemisel ignoreerida (Rosenstein, 2002). Samuti on sellisel juhul uurijal võimalik vaadeldud olukord uuesti läbi vaadata ja hinnata. Videovaatlus võimaldas teha ka kordusvaatlusi ning võrrelda saadud tulemusi keskendudes kindlale olukorra aspektidele mitmeid kordi (Billman & Sherman, 1997). Samas videote põhjal vaatlemine võttis rohkelt aega, et analüüsida videoid ning vaadelda neid mitu korda (Billman & Sherman, 1997).

Vaatlusinstrumendi loomisel kasutati töös eespool kirjeldatud mõõtevahendeid CLASS (Pianta et al., 2008), ECCOM (Stypek & Byler, 2005), COT (University of Texas Health Science Center at Houston, 2016) ja IPSPPG (International Step by Step Association, 2005). Samuti oli vaatlusmõõdiku koostamisel aluseks Rogert Hart'i ja Herry Shier'i kaasamise mudelite ühisosa, mille põhjal otsiti sobilikke vaatlusinstrumente, mis käsitleksid mudelis esinevaid kaasamise etappe. Mõõtevahendi valikul osutus oluliseks sisalduvad tunnused, mis võimaldaksid hinnata õpetaja töö kvaliteeti, sealhulgas õppeprotsessis antavat tagasisidet. Kriteeriumid ning tunnused originaalsetest mõõtevahenditest on esitatud lisas (Lisa 1). Antud vaatlusinstrumendis on koostatud vaatlemiseks hindamisvorm.

Hindamisvorme kasutatakse, et näha seotust erinevate sündmuste ja käitumiste vahel klassi- või rühmaruumis (Chesterfield, 1997). Hindamisvorm annab hindajale võimaluse teha otsustusi vaadeldud olukordade üle. Liker'i tüüpi skaalad on arendatud selleks, et anda uurijatele võimalus teha otsuseid vaadeldes õpilaste või õpetajate käitumist vaadeldud aja jooksul (Chesterfield, 1997).

Vaatlusmõõdiku koostamist õppis töö autor Tartu Ülikooli teadus- ja arendusprojekti alus- ja alghariduse töörühmas T1.5, mis tegutses projekti NSVHI16281 „Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine“ raames õppejõudude juhendamisel. Töörühmas olid eksperdid, kes hindasid ja tagasisidestasid autori koostatud vaatlusmõõdikut ning kaasatud oli ka professor Aino Ugaste Tallinna Ülikoolist. Töörühmas valmis mitu vaatlusmõõdikut erinevatel teemadel. Kuigi töörühmas tegutsesid kõikide tööde autorid koostöös, oli iga autori ülesandeks valmis saada iseseisvalt oma vaatlusmõõdik.

Vaatlusmõõdiku koostamisel läbiti töörühmas järgnevad etapid:

- Esialgu valiti sobivad mõõtevahendid, millega on võimalik hinnata õpetaja kaasamise kvaliteeti. Selleks kasutati mõõdikute otsimiseks järgmisi märksõnu: *participation, observation tool, inclusive education, measuring participation*. Seminaris analüüsiti ja töötati need mõõtevahendid läbi, seejärel valiti välja kõikidest mõõdikutest sobivamad kriteeriumid ja neile vastavad tunnused kaasamise kvaliteedi hindamiseks. Valituks osutusid antud töö puhul *CLASS, ECCOM COT* ja *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades*.
 - Valitud vaatlusmõõdikutest sarnaste konstruktide leidmine ja nende põhjal enda vaatlusmõõdikule sobivate konstruktide moodustamine.
 - Enda vaatlusmõõdikule 5-punktilise skaala kokkupanemine valitud vaatlusmõõdikute skaaladele tuginedes.
 - Vaatlusmõõdiku algverisooni tagasisidestamine ja analüüsimine töörühma õppejõudude ja juhendajate poolt.
 - Vaatlusmõõdiku kriteeriumite ja tunnuste sõnastuste parandamine ja näidetega täiendamine.
 - Vaatlusmõõdikuga esimene vaatlemine, et näha, millised kriteeriumi kirjeldused esinevad, kuidas esinevad või ei esine üldse. Mõõdikus paranduste tegemine.
- Vaatlusmõõdiku skaalade muutmine. Juurde lisandus 0-skaala, et hinnata olukordi, mida ei täheldanud. Seega on vaatlusmõõdiku skaaladeks: 0 – ei täheldanud, 1 – madal tase, 2 ja 3 – keskmine tase, 4 – kõrge tase.

- Korrigeeritud vaatlusmõõdikuga pilootvaatlemine töörühmas.
- Uus vaatlusmõõdiku täiendamine ja parandamine vastavalt töörühma soovitudele.
- Vaatlusmõõdikuga õpetajate tegevuse hindamine.

Töörühmas valmis viiepallilise skaalaga vaatlusinstrument laste kaasamise hindamiseks (Lisa 1), mis koosneb viiest kriteeriumist, mille all on seda iseloomustavad tunnused.

Valim

Antud töös on kaks valimit. Esimese valimi moodustavad erinevad mõõtevahendid, mille alusel töötati välja antud töö raames valminud vaatlusmõõdik ning neid kirjeldati eespool. Teiseks valimiks on 15 lasteaiaõpetajat, kelle peal katsetati koostatud vaatlusinstrumenti õpetajate kaasamise kvaliteedi hindamisel. Käesolevas bakalaureusetöös kasutatud õppetegevuste videolindistused salvestati 2017. aasta kevadel (märts-mai) Tartu Ülikooli teadus- ja arendusprojekti „Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine“ raames. Videoid filmisid koolieelse lasteasutuse pedagoogi õppekava üliõpilased ühe õppeaine raames ning kogutud andmed kasutati uurimuslikul eesmärgil. Filmiti koolieelikute või erivanuseliste laste rühmi, kus ülekaalus olid koolieelses eas lapsed. Eesmärgiks oli filmida hommikupoolseid rühmategevusi, sealhulgas ka hommikuringe. Tegevused olid õpetaja poolt algatatud ning filmides keskenduti õpetaja tegevuse jälgimisele. Tegevused salvestati korraga ühe kaamera ja filmijad viibisid salvestuse ajal rühmaruumis. Tegevuses osalenud laste tegevusi ei vaadeldud ning hiljem ei analüüsitud. Laste filmimiseks oli küsitud laste vanematelt kirjalik luba. Iga õpetaja tegevust salvestati kaks astronoomilist tundi (2x60 min). Bakalaureusetöö andmed koguti töörühmas.

Videote analüüsimine

Vaatlustulemuste usaldusväärsuse tõstmiseks viidi esialgu läbi proovivaatlus koos töörühmaga, kus osalesid ka teised uurijad ja projektiga seotud inimesed. Proovivaatluseks oli töörühma poolt organiseeritud eraldi seminar, kus tehti mitu vaatlustsükli. Seminaril vaadeldi õppetegevuse salvestust, mis ei ole seotud antud uurimusega, ning seejärel toimus rühmas arutelu nähtu kohta. Seminari vaatluse harjutamiseks filmis üks uurimisrühma liige kahe õpetaja tegevusi, mis ei läinud analüüsides arvesse. Iga üliõpilane vaatlusvideost enda teemaga seonduvaid aspekte koos kaasvaatlejaga, seejärel toimus arutelu, mille käigus võrreldi tulemusi ja räägiti läbi ka erinevused. Vaatlemisel toetuti mõõtevahendis esitatud skaaladele ning püüdis skaalakirjeldustes jõuda vaatlusjärgi konsensuseni.

Töö usaldusväärsuse tõstmiseks dokumenteeris töö autor oma tegevused uurijapäevikus. Oma töö kogu protsessi dokumenteerimine uurijapäevikusse ning märkides üles sinna kõikide tegevuste nimekirja tõstab see uurija töö usaldusväärsust (Creswell & Miller, 2000). Töö valiidsuse tõstmiseks toimusid töörühmaga pidevad kohtumised ning need on märgitud töö autori uurijapäevikusse (Lisa 4). Lisaks kohtumistele kajastab uurijapäevik ka seda, kes kohtumisel osalesid, mida kohtumisel tehti ja otsustati ning mida tuleks järgmiseks kohtumiseks ära teha. Eelnevale lisaks on uurijapäevikus kirjas ka kohtumisjärgsed ja ka videote vaatamisel tekkinud isiklikud mõtted ja tunded, mille juurde pöördus uurija tagasi analüüsi etapis, et tuletada meelde kokkulepitud tegevusi või kontrollida mõningaid vaatluste käigus tehtud tähelepanekuid. Creswell ja Miller (2000) on öelnud, et uurimusega mitteseonduvad isikud tõstavad töö valiidsust. Seega on autori poolt koostatud mõõdikut valideerinud kaks lasteaias töötavat tegevõpetajat, kes andsid oma tagasisidestamisega panuse mõõdiku arusaadavamaks muutmiseks. Ühe tegevõpetajaga kohtus uurija isiklikult ning palus abi vaatlusmõõdiku tagasisidestamisel. Seejärel viidi talle paberkandjal vaatlusmõõdiku ning paluti see kriitilise pilguga üle vaadata ning mõned päevad hiljem kohtuti uuesti, et arutleda õpetajale arusaamatuks jäänud kohtade üle. Kohtudes selgus et õpetajal kommentaare pole, kuidas mõõdikut arusaadavamaks muuta. Antud õpetaja on 20aastase staažiga ning tema jaoks olid autori poolt koostatud mõõdik mõistetav, ainuke kommentaar oli muuta sõnastust ja kirjavigu. Teise õpetajaga võeti ühendust meili teel ning lepiti kokku esimeses kirjas mõlemale sobilik aeg kohtumiseks. Vaatlusinstrument saadeti õpetajale meili teel. Kohtudes küsis uurijavestluse salvestamiseks luba, mis ka saadi. Lindistamine oli vajalik vaatlusinstrumenti muudatuste sisseviimiseks. Teise õpetajaga kestis kohtumine 45-minutit ning õpetaja analüüsis kõiki vaatlusinstrumendi kõik osasid eraldi. Teine õpetaja, kellel on tööstaaži 8 aastat, andis soovitusi, kuidas muuta vaatlusinstrument arusaadavamaks. Õpetaja soovitusteks oli muuta tunnuste sõnastust, kuna lugedes tekkis õpetajal esialgu erinev arvamine võrreldes olemas oleva kriteeriumi kirjeldusega. Õpetaja antud soovitusi analüüsisides nõustus uurija mõnede soovitustega ning selle tulemusel muudeti kahe tunnuse sõnastust: õpetaja esitab jätkuküsimusi – õpetaja esitab arutelu jätkamiseks soodustavaid küsimusi; õpetaja julgustab lapsi katsetama uusi materjale - õpetaja julgustab lapsi katsetama uusi õppmaterjale. Samas ei nõustunud uurija õpetaja antud soovitusega muuta ka viimast tunnust – õpetaja palub lastel tagasisidet anda ning kirjeldada ja põhjendada seda. Ühises arutelus jõuti arusaamiseni, et antud tunnus on kaasamise kvaliteedi hindamise vaatlusinstrumendis oluline sisse jätta.

Videote pikkused varieerusid 39- minutist kuni 2 tunni ja 14 minutini. Analüüsides videote sisusid jõudis uurija arusaamisele, et kõikides videotest on olemas hommikuring ning sellest tulenevalt vaadeldi antud instrumendi katsetamise käigus ainult hommikuringe. Hommikuringide kestvus varieerus viiest minutist 57-minutini. Autor vaatles hommikuringide osa korraga, juhul kui hommikuringi pikkus oli üle 20-minuti jagas autor hommikuringi tervikliku osa väiksemateks vaatlusükliteks. Iga vaadeldud faasi jaoks oli uurijal eraldi hindamisleht koos märkuste lahtriga, kuhu vaatlemise jooksul sai uurija teha vaadeldud faasi kohta märkusi ning hiljem hinnata vaadeldud faasis nähtu ja kirja pandud märkuste põhjal. Ühe video kõikide vaatlusfaaside põhjal koostati ühe õpetaja kohta terviklik hinnang.

Samuti töö reliaabluse tõstmiseks arvutas töö autor enda kahe vaatluse vahelist kooskõla. Kahe vaatluse vahelist kooskõla kirjeldamiseks arvutas töö autor protsendilise kooskõla. Kooskõla arvutamiseks kasutati programmi *Reliability Calculator for 2 coders*. Antud tulemuste põhjal oli autori kahe videovaatluse vaheline kooskõla vahemikus rahuldav (33,33%) kuni suurepärase (100%).

Tabel 1. Kahe videovaatluse vaheline kooskõla

Tunnuse nimetus	Kooskõla protsent
1. Õpetaja kaasab lapsi rühma juhtimisse – otsuste tegemistesse	33,3 %
2. Õpetaja annab lastele võimaluse olla vastutav.	66,7%
3. Õpetaja pakub lastele võimaluse valikute tegemiseks.	100 %
4. Õpetaja ja laps on võrdsed suhtluspartnerid.	33,3%
5. Õpetaja toetab laste aktiivset teemakohast suhtlemist.	66,7%
6. Õpetaja laiendab laste vastuseid ja pakub seeläbi lisainformatsiooni.	33,3%
7. Õpetaja esitab arutelu jätkamiseks soodustavaid küsimusi.	66,7%
8. Õpetaja julgustab lapsi lahendama oma probleeme.	100%
9. Õpetaja julgustab lapsi katsetama uusi õppematerjale.	100%
10. Õpetaja annab lastele õiguse sõnale, kuulab ära ja võtab nende sõna arvesse.	33,3%
11. Õpetaja julgustab lapsi tegema omavahel koostööd.	66,7%
12. Õpetaja huvitub laste arvamustest ja tegevuste põhjendustest.	66,7%
13. Õpetaja palub lastel anda tagasisidet, kirjeldada ja põhjendada seda.	100%

Tulemused

Kaasamise kvaliteedi tulemused hommikuringide põhjal

Koostatud vaatlusinstrumendi põhjal vaadeldi, kuidas kirjeldavad skaalad hommikuringides esinevad ning kas üldse esinevad.

Tabel 2. Kriteeriumite ja nende tunnuste mediaanid ning miinimum ja maksimum hinnangud

Kriteerium/tunnus	Me	Min	Max
Juhtimine	1		
Õpetaja kaasab lapsi rühma juhtimisse – otsuste tegemistesse.	1	0	3
Õpetaja annab lastele võimaluse olla vastutav.	1	0	4
Õpetaja pakub lastele võimaluse valikute tegemiseks.	1	0	4
Sotsiaalne ja emotsionaalne areng	2		
Õpetaja ja laps on võrdsed suhtluspartnerid.	2	1	4
Õpetaja toetab laste aktiivset teemakohast suhtlemist.	2	1	4
Informatsiooni pakkumine	2		
Õpetaja laiendab laste vastuseid ja pakub seeläbi lisainformatsiooni.	2	0	4
Õpetaja esitab arutelu jätkamiseks soodustavaid küsimusi.	2	0	4
Julgustamine	0,75		
Õpetaja julgustab lapsi lahendama oma probleeme.	0	0	1
Õpetaja julgustab lapsi katsetama uusi õppematerjale.	0	0	1
Õpetaja annab lastele õiguse sõnale, kuulab ära ja võtab nende sõna arvesse.	1	0	4
Õpetaja julgustab lapsi tegema omavahel koostööd.	1	0	3
Mõtteprotsesside ergutamine	0,5		
Õpetaja huvitub laste arvamustest ja tegevuste põhjendustest.	1	0	2
Õpetaja palub lastel anda tagasisidet, kirjeldada ja põhjendada seda.	0	0	1

Märkus. * Me – mediaan, Min – miinimumhinnang, Max – maksimaalne hinnang.

Õpetajate kaasamise kvaliteeti hinnati eespool nimetatud skaalade järgi 5-pallilisel skaalal. Kõige kõrgemad mediaanid ($M_e = 2$) õpetaja tegevusele anti kahes kriteeriumis:

sotsiaalne ja emotsionaalne areng, milles hinnati õpetaja ja lapse võrdsust suhtluses ning laste aktiivse teemakohalise suhtlemise toetamist, ning kriteeriuminformatsiooni pakkumine. Siin hinnati, kuidas õpetaja laiendab laste vastuseid ning kuidas ta seeläbi pakub neile lisainformatsiooni ning kas õpetaja kasutab laste arutelude jätkamiseks soodustavate küsimuste esitamist. Kõige madalama tulemuse sai mõtteprotsesside ergutamise kriteerium ($M_e=0,5$), kus hinnati õpetaja huvi laste arvamustest ja tegevuste põhjendustest ning lastelt tagasiside küsimist ja selle põhjendamist.

Näited videotest õpetajate tegevuste kohta vaatlusmöödiku kriteeriumite kaupa

Videote vaatlemisel keskendus autor ka sellele, kuidas koostatud vaatlusmöödiku skaala kriteeriumid ning nendes sisalduvad tunnused kirjeldavad õpetajate tegevusi laste kaasamisel hommikuringides. Näidete otsimisel keskenduti ühe kriteeriumi kõige olulisemale aspektile. Järgnevalt on toodud välja videonäited, mis on jagatud vaatlusmöödiku kriteeriumite järgi – juhtimine, sotsiaalne ja emotsionaalne areng, informatsiooni pakkumine, julgustamine ning mõtteprotsesside ergutamine. Videonäidete puhul on laste nimede asemel kasutatud pseudonüüme ning õpetajaid on tähistatud numbriga, mis näitab uuringus osalenud õpetajat.

Juhtimine.

Näide 1: õpetaja kaasab lapsi rühma juhtimisse – otsuste tegemistesse

Algab hommikuring. Lapsed istuvad pörandal, õpetaja palub silmad sulgeda ning vaikselt tõusevad lapsed ja õpetaja üles. Algab hommikuvõimlemine.

Õpetaja 13: Kuidas me teeme täna? Kas teeme ringis – mis te arvate?

Lapsed: Ringis. Jaa.

Natuke aega möödudes.

Õpetaja 13: Mihkel, mis sa arvad, milline putukas sa oleksid ja millist hommikuringi harjutust see putukas teeks?

Mihkel: Ei tea.

Õpetaja 13: Kes soovib? Nii, palun Ervin. Milline harjutus oleks?

Ervin: Mina ei taha.

Õpetaja 13: Ei taha?

- Ervin: Mul on käed ristis.
- Õpetaja 13: Aa, käed ristis, ei taha. Kes on järgmine? Palun Mariliis.
- Mariliis: Mina tahaksin olla näiteks lepatriinu, kes praegu võimleb kehaga lehte.
- Õpetaja 13: Aha, et teeme sellise lehekujutuse, sirutusharjutuse, sirutusharjutuse. Ja leht liigub ühele poole ja teisele poole. Kuidas on? Kas korra võib ette ka leht vajuda?
- Mariliis: Jaa!

Antud näites oli näha, kuidas õpetaja kaasas lapsi arutellu kõrgel tasemel. Õpetaja uuris laste soove ja mõtteid, kuidas hommikuvõimlemist teha (kuidas teeme) ning seejärel uuris laste käest, milline putukas ta olla tahaks ning millist liigutust see putukas teeb ehk lapsele oli antud valikuvabadus, kuna laps võis valida ükskõik millise putuka, mida ta teadis ning vabalt valida selle putuka liigutuse. Õpetaja küsitles kõiki lapsi – neid, kes pakkusid end vabatahtlikult ning ka neid, kes ise käega oma soovist näidata harjutust märku ei andnud. Hiljem antud õpetaja puhul oli märgata, kuidas ta andis lastele vastutava ülesande valida õige kuupäev ning selleks oli lastele antud samuti piisav aeg, lisaks said lapsed selle tegevuseks valida endale ka meelepärane paariline.

Näide 2: õpetaja pakub lastele võimaluse valikute tegemiseks.

Õpetaja uuris lastelt, kas lapsed saaksid ise ka rühmaruumis veekogu tekitada ning seejärel võttis välja nõõrid ja selgitas ülesannet.

- Õpetaja 3: Siis hakka vaatama ja mõtlema, millest saaks teha neid veekogusid?
- Lapsed: Sinistest.
- Õpetaja 3: Teeme nii, et praegu ei ole oluline, valime suuruse järgi. Mis sa arvad, milline on kõige suurem nõör?
- Lapsed: See (näitavad).
- Õpetaja 3: Mis me sellest kõige suuremast saaksime teha?
- Lapsed vaikivad.
- Õpetaja 3: Mis meil oli ...

Lapsed: Meri, meri. Ookean.
 Õpetaja 3: Ookean. No näed, mine proovi sinna teha sellest ookean, näe lähevad Kati ja Miina.

Õpetaja jagab nõore kõikidele lastele paari või kolme peale ja lapsed moodustavad nendest nõõri pikkuse järgi vastava veekogu.

Antud videonäitest on näha, et lastele on antud ette vahend, kuid sooritamise viis on laste endi valikul. Samuti oli antud õpetaja videost näha, et lastel oli võimaldatud hommikuringi kahe osa vahele vaba hetk, kus laps sai valida endale meelepärase tegevuse. Õpetaja sai antud videonäite põhjal kõrge hinnangu, kuna lastele valikute andmine muudab lapsed iseseisvamateks ja aitab kaasa ka otsustusvõime arendamisel.

Sotsiaalne ja emotsionaalne areng.

Näide 3: õpetaja toetab laste aktiivset teemakohast suhtlemist

Teine õpetaja loeb lastele ette ühe kirja. Lastel on silmad kinni ning kuulavad seda. Nüüd palub õpetaja silmad lahti teha ning hakkab küsima toetavaid küsimusi.

Õpetaja 14: Ma küsin näiteks, Peetri käest, millest see lugu rääkis?
 Peeter: Rääkis sipelgatest.
 Õpetaja 14: Sipelgatest. Mis sulle veel meelde jäi?
 Peeter vaikib.
 Õpetaja 14: Mis nad seal loos kirjutasid? Millest nad kirjutasid seal?
 Peeter vaikib.
 Õpetaja 14: Aga äkki teab Mati? Millest nad kirjutasid seal?
 Mati: Eee, pesast.
 Õpetaja 14: Pesast. Kui suur see pesa oli?
 Mati: Suur. Väga suur.
 Õpetaja 14: Mis toad seal olid?
 Lapsed vastavad: Wc-toad, magamistoad.
 Õpetaja 14: Seal oli üks kindel tuba ka.
 Lapsed vastavad: Kroonituba, troonituba, troonimistuba.
 Õpetaja 14: Huvitav, kes seal elab siis?

Lapsed vastavad: Ema, isa.
 Õpetaja 14: Ema
 Lapsed: Kuningas, kuninganna.

3 minutit hiljem arutelu

Õpetaja 14: Sel nädalal tõepoolest räägime erinevatest putukatest.
 Lapsed: Kas siis iga päev on erinevad putukad?
 Õpetaja 14: Jaa! Aga täna räägime sipelgast. Ja tegelikult on niimoodi, et mina ei räägigi, vaid teie räägite mulle.

Lapsed hakkavad rääkima sipelgatest.

Antud näite puhul on näha, et õpetaja on kõrgel tasemel laiendanud laste vastuseid ning Pakkunud lastele lisainformatsiooni laste vastuste mõtestamiseks ning teema arendamiseks. Samuti on antud näitest näha, et õpetaja ja laps on võrdsed suhtluspartnerid, kuna nad kõik istusid samal tasemel, lapsed olid arutelus aktiivsemad kui õpetaja, kuna õpetaja oli laste arutelu toetajaks. Antud näitest tulid välja ka kohad, kus õpetaja küsis lastelt uurivaid ja avatuksid küsimusi, et vestluse teemat pidevalt edasi arendada. Lastel oli samuti võimalus vastata üksikasjalikult õpetaja poolt esitatud küsimustele.

Informatsiooni pakkumine.

Näide 4: õpetaja esitab arutelu jätkamiseks soodustavaid küsimusi

Veekogude teema on käsitlemisel hommikuringis. Mängitakse erinevaid mängu, arutletakse veekogude üle.

Õpetaja 3: Kas veekogud ka tühjaks saavad?
 Lapsed: Jaa! Vahest saavad.
 Õpetaja3: Missugused veekogud võivad tühjaks saada? Oot-oot. Miina.
 Miina: Kraav saab.
 Õpetaja 3: Ja. Liis?
 Liis: Mu vanaemal ja vanaisal on ka hästi suur, ma ei teagi, vist tiik. Ja seal läheb hästi kiiresti vesi alla.
 Õpetaja 3: Mhm. Aga mis sa arvad, kas suured või väiksed veekogud saavad tühjaks minna?

Robert: Väiksed.
 Õpetaja 3: Nii, palun tõsta käsi.
 Henri: Väiksed.
 Õpetaja 3: Väiksed veekogud. Oot, aga suured ja väiksed veekogud, mis need on?
 Miina: On kitsamad veekogud ja on laiemad.
 Õpetaja ei reageeri. Jätkab ise edasi arutelu.

Sellest videost on näha, et õpetaja kasutab rohkelt *kas*-küsimusi, mis ei tegelikult ei soodusta arutelu paremat kulgu. Antud näitest on ka näha, et õpetaja kasutab vähe peegeldamist ning ei ole pakkunud lisainformatsiooni, et laiendada laste vastustest teemat edasi. Suurem osa küsimustest olid suletud ning nõudsid lastelt lühikesi vastuseid. Oli märgata ka üksikuid avatuid küsimusi ning neile said ka lapsed pikemalt vastata. Antud juhul anti õpetajale keskmisele skaalale vastava hinnangu.

Julgustamine.

Näide 5: õpetaja annab lastele õiguse sõnale, kuulab ära ja võtab nende sõna arvesse

Neli last tegelevad kuupäeva ja nädalapäeva paika panemisega, teised istuvad ringis. Õpetaja räägib teiste lastega, kuidas täna loendada.

Õpetaja 13: Kuidas me loendame täna 17neni? Kas me loendame lapsi või..
 Lapsed: Lapsi.
 Õpetaja 13: Lapsi. Aga siis ootamegi kõik siia tagasi ringi. Muidu loendame varbaid ja näppe aga täna loendame lapsi. Väga hea.
 Laps: Alustame näppudest.
 Õpetaja 13: Näppudest või? Aga miks ka mitte tegelikult, teeme kaks ühes nagu öeldakse. Alustame näppudest, kõigepealt vaatame palju me näppe kokku saame ja siis võtame lapsed edasi. Väga hea. Kas teil, leiate seal, tulen appi?
 Kuupäeva otsijad: Ei, me saame ise.
 Õpetaja 13: Saate, aga kui sobib, siis meie juba alustame, kas sobib nii vä?
 Kuupäeva otsijad: Jaa!

Õpetaja 13:

Väga hea. Nii, alustame meie.

Sellest näitest on väga hästi tulnud esile, kuidas õpetaja on andnud lastele võimaluse valida, kuidas loendamist hommikuringist läbi viia, mis tähendab ühtlasi ka seda, et õpetaja kaasas lapsi rühma juhtimisse ja otsuse tegemisse. Lapsed said pakkuda oma soovi loendamiseks, õpetaja kuulas ja võttis arvesse laste soovid ja tehti kahte moodi loendamist, esialgu näppudel ja teisena loendati lapsi. Siinkohal oleks tegelikult saanud õpetaja veel rohkem anda lastele võimaluse juhtida, kui tehtaks hääletus milline loendamine teha esimesena ja milline teisena. Kuid antud video põhjal sai õpetaja kõrge hinnangu laste soovide kuulamise ja nende arvestamise eest.

Mõtteprotsesside ergutamine.

Näide 6: õpetaja huvitub laste arvamustest ja tegevuste põhjendustest

Toimub hommikusalmi lugemine ning seejärel alustatakse tegevuse rutiinsete tegevusega - päeva, kuu küsimine.

Õpetaja 14:

Mati:

Õpetaja 14:

Mati:

Õpetaja 14:

Mati:

Õpetaja 14:

Mati:

Õpetaja 14:

Mari:

Õpetaja 14:

Heli:

Õpetaja 14:

Heli:

Õpetaja 14:

Heli:

Mmm, Mati, sa ei ole tükk aega käinud, aga mul on tunne, et sina tead täpselt, mis päev täna on.

Mm, mhm.

Mis päev täna on?

Teisipäev.

Miks sa arvad, et teisipäev on?

Mmm, issilt küsisin.

Küsisid issilt ja tema ütles sulle?

Jah.

Nii, vaatame, mida Mari arvab?

Teisipäev.

Arvad, et teisipäev. Mida Heli arvab?

Teisipäev on.

Miks sa arvad, et teisipäev on?

Ee, lihtsalt.

Aga mingi põhjus on?

Eile oli esmaspäev.

Antud näites kasutas õpetaja laste mõtlemisprotsesside ergutamist kõrgel tasemel, kuna õpetaja uuris laste arvamust ning andis lastele võimaluse põhjendada oma vastust.

Õpetaja ei uurinud küll iga lapse käest põhjendust oma vastusele, kuid ta tegi seda enamiku lastega. Õpetaja andis lastele aega vastamiseks ning ei rutanud edasi. Miks-küsimuste esitamine aitab lastel oma mõtteid selgitada ning samuti kui õpetaja uurib lastelt vastusele põhjendust annab see lastele võimaluse mõtestada õppeprotsessi paremini. Samuti on näha, et õpetaja kasutab siinkohal ka pidevat peegeldamist, et mõtestada laste öeldut ning samas annab see ka teistele lastele võimaluse veelkord üle kuulata, mida teine laps rääkis.

Arutelu

Antud bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja töötada vaatlusinstrument, et hinnata õpetaja kaasamise kvaliteeti hommikuringide näitel. Kaasamise kvaliteeti hinnati viie kriteeriumi järgi, mis olid omavahel jagatud erinevateks tunnusteks. Tulemuste põhjal on näha, et õpetajatel tulid kõrgemad hinnangud just teises ja kolmandas kriteeriumis – sotsiaalne ja emotsionaalne arengu skaala ning informatsiooni pakkumise skaalas, mis on tegelikult omavahel tugevas seoses. Tulemustest selgus, et õpetajad kasutavad väga harva või peaaegu üldsegi mitte lastelt tagasiside uurimist ning samuti selle põhjendamist, lisaks huvituvad vähesed õpetajad laste arvamusele ja käitumisele põhjenduse andmisest ehk õpetajad ei uuri lastelt, miks laps parasjagu nii mõtleb või käitub. Samuti oli märgatavalt madal tulemus ka julgestamises lapsi lahendama oma probleeme ise, enamjaolt lahendas õpetaja need ise laste eest kiirelt ära. Antud uuringu põhjal saab väita, et autori koostatud vaatlusinstrument on sobilik kaasamise kvaliteedi hindamiseks ning selle põhjal on võimalik saada terviklik ülevaade kaasamisest, kui protsessist.

Vastuseks uurimisküsimusele *kuidas kirjeldavad vaatlusmõõdiku skaalad ning skaalasi iseloomustavad tunnused laste kaasamist hommikuringides*, selgus, et vaadeldud videote põhjal valitud kriteeriumid ning tunnused avaldusid hommikuringides väga erineval määral. Vaadeldud videote põhjal avaldusid kaasamise tunnustest kõige enam õpetaja ja lapse vaheline võrdsus suhtluspartnerina ning laste teemakohase suhtlemise toetamine. Näiteks olid õpetajad lastega võrdsel tasandil ehk ei olnud kõrgemal neist. Samuti oli antud lastele võimalusi rääkida hommikuringis oma rühmakaaslaste ees ning enamus õpetajaid jälgis, et küsitleda erinevaid lapsi. Lastel oli võimalik oma mõtteid väljendada ning neid ka lõpetada Sellisel viisil kaasamine aitab tõsta laste enesehinnangut ja samuti loob lastes kuuluvustunde (Checkoway et al., 1995; Flekkoy & Kaufman, 1997), kuna õpetajad olid ennast võrdsustanud lastega ning ei mõjunud lastele justkui võimuallikana. Samuti arendasid õpetajad sellisel viisil

lastes arusaama, et ka teistel lastel on vajadus oma mõtete väljendamiseks ning neid tuleb ka kuulata.

Samuti täheldati, et kõrgema tulemuse sai kriteerium informatsiooni pakkumine. Näiteks enamik õpetajad kasutasid hommikuringides pidevat laste vastuste peegeldamist ning oskasid seeläbi pakkuda teistele lastele ka lisainformatsiooni, samuti said enamus õpetajad keskmise või kõrgema tulemuse arutelu soodustavate küsimuste esitamisel. Selliseid viise kasutades andsid õpetajad lastele märku, et nad on valmis laste mõtete kuulamiseks ning nendega kaasa minemiseks (Shier, 2001). Arutelu soodustavad küsimused ergutavad laste mõtlemist ja annavad vabaduse püstitada hüpoteese. Samuti küsides lastelt avatuid küsimusi on võimalik vastata erinevalt, kuna ei ole otseselt õigeid või valesid vastuseid (Blosser, 1991).

Vähesel määral täheldati laste kaasamist rühma juhtimisse, täpsemalt otsuste tegemistesse. Antud tunnuse puhul oli videotest suurel hulgal märgata, et õpetajad uurivad lastelt nende arvamusi otsuse tegemisel, kuid seejärel õpetaja teeb lõpliku otsuse siiski ise. Lansdown (2001) on arvamisel, et lasteaias tuleb võimaldada demokraatliku haridust, mille läbi lapsed mõistaksid oma õigusi ja kohustusi. Autor toob samuti esile ka selle, et kui lastel on olemas teadmine, et neil on õigus oma seisukohta väljendada ning täiskasvanud kuulavad laste seisukohti, siis on ka lapsed valmis kuulama teiste inimeste arvamusi. Samuti toob Lansdown (2001) välja, et laste kaasamine sellistesse otsuste tegemistesse, mis on seotud nende elukvaliteedi küsimustega, võib viia paremate otsuste ja tulemusteni, kuna lapsed kogevad ning mõtestavad paremini seda, mis on neile vajalikum, et tunda end paremini. Näiteks võivad õpetajaduurida aasta alguses lastelt millised teemad neid huvitaksid ning millega nad sooviksid õppeaasta jooksul tegeleda. Kui teemade valik on paika pandud, saab lastelt uurida teemaga seonduvaid teadmisi ja tegevusi ning seeläbi saab õpetaja vastavalt õppekavale ja laste soovidele panna kokku kas nädala- või kuukava. Seega saab lastele teadvustada seda, et nende soove ja mõtteid on arvesse võetud (Hart, 1992, viidatud Shier, 2001 j).

Valikute andmine lasteaias toetab lapse kognitiivset ja emotsionaalset arengut, see aitab hoida laste sisemist motivatsiooni õppetegevuste ja õppimise osas (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Videote põhjal võib väita, et õpetajad teevad enamuse valikuid laste eest ära. Uuringus sai kõrge taseme valikute andmise eest ainult üks õpetaja, enamus õpetajaid siiski madala taseme. Samas võis olla, et laste tehtud valikuid ei olnud hommikuringides näha seetõttu, et tegemist oli õppeaasta lõpuga ning enamus kavandatud teemasid läbitud. Valikute pakkumisega soovitatakse alustada juba lasteaias, sest see omandatud oskus kandub temaga ka täiskasvanu ikka, kus tuleb teha otsuseid pidevalt iseseisvalt. Valikute andmisele peaksid

õpetajad pöörama rohkem oma tähelepanu. Näiteks hommikuringist minnes suudab laps ise valida endale sobiliku tegevuse, ilma, et õpetaja peaks teda suunama. Videovaatluse põhjal olid valikud pigem pealiskaudsed, näiteks õpetaja pakkus värvivalikut. Samuti kasutavad õpetaja rohkelt loosiga valimist, mis tegelikult ei kvalifitseeru valikute andmise alla.

Üldiselt täheldati neljanda kriteeriumi puhul vähesel määral julgustamist. Kaasamist iseloomustavatest tunnustest ei täheldatud 15st videost 14st laste julgustamist lahendama ise oma probleeme. Antud tunnus on siiski oluline kaasamise kvaliteedi hindamisel, kuna lapsed peaksid ise pakkuma õpetajale probleemi lahendusi ning õpetaja rolliks on toetada või suunata lapsi lahenduste leidmisel. Kõige enam julgustamise kriteeriumis märgati lastele õigust sõnale andmist, kuulamist ning selle arvesse võtmist. Lansdown (2001) on toonud oma raamatus välja laste õiguste artikli, *Article 12*, milles ta kirjutab, et kõik lapsed on võimelised avaldama oma seisukohti ning neil on õigus seda teha. Lastel on õigus olla ära kuulatud kõikides küsimustes, mis neid puudutavad ning neil on õigus olla tõsiselt võetav vastavalt oma eale. Antud artikkel keskendub rohkelt sellele, et lapsed saaksid end vabalt väljendada ning et neid võetaks tõsiselt. Lasteaed on just see koht, kus õpetajad saavad arendada demokraatliku haridust ning anda mõista, et lapsed oskavad aidata otsustada nende elu puudutavates küsimustes.

Vaadeldud hommikuringidest tuli välja, et õpetajad huvituvad väga harva laste arvamuste ja tegevuste põhjendustest ehk õpetajad esitavad väga harva lastele küsimusi mõtlemist laiendavaid küsimusi, näiteks *miks sa nii arvad?*. Samuti ei täheldatud videovaatlusest lastelt tagasiside andmise küsimist ning selle põhjendamist, mille all hinnati kuidas lapsed tagasisidestavad üksteise tööd. Lastel tuleb anda võimalusi anda kaaslasele tagasisidet, kuna sellest nad saavad õppida anda positiivsed ja konstruktiivset tagasisidet (Bookhart, 2017). Samuti tuleks harjutada lastega tagasiside andmist abistavas vormis ehk anda lastele mõista, et tagasiside abil saab teine sellest kasu.

Kokkuvõtteks töö autor leidis, et koostatud vaatlusinstrument võimaldab hinnata kaasamise kvaliteeti õpetajate tegevuste põhjal hommikuringides. Videovaatlusega oli selgelt eristada vaatlusinstrumentide skaalade, milleks olid – juhtimine, sotsiaalne ja emotsionaalne areng, informatsiooni pakkumine, julgustamine ning mõtteprotsesside ergutamine, ja neid kirjeldavate tunnuste esinemist. Vaadeldud tulemuste põhjal on näha, et õpetajad kaasavad lapsi hommikuringides vähesel määral.

Töö praktiline väärtus

Antud bakalaureusetöö praktiliseks väärtuseks on töö käigus loodud kompleksne vaatlusinstrument, mille kriteeriumite ja tunnuste järgi on võimalik hinnata kaasamise kvaliteeti lasteaia õpetaja kohta. Samuti antud töö väärtuseks on see, et antud vaatlusmõõdikut saavad tulevikus kasutada lasteaedade tegevõpetajad nii iseenda kui ka kolleegide hindamisel.

Töö piirangud ning soovitused edaspidiseks

Antud bakalaureusetöö koostamisel tekkisid mitmed töö piirangud. Üheks piiranguks on kindlasti vaatluse aeg, hetkel keskendus töö autor ainult hommikuringide vaatlemisele, mille pikkused olid väga erinevad ning seetõttu tuli iga video kohta ka erinev arv vaatluslehti. Teiseks piiranguks võib pidada vaatlust videote põhjal. Video juuresolek häiris mõningaid õpetajaid. Naturaalvaatluse puhul võivad õpetajad käituda loomulikumalt. Kolmandaks võiks lugeda väikest valimit, 15 õpetajat, kelle peal koostatud vaatlusinstrumenti katsetati, suurem arv vaatlusi aitaks tõsta mõõdiku valiidsust. Lisaks võiks arvestada üheks piiranguks ka kordusuuringu puudumist, mis annaks selgema ja täpsema hinnangu instrumendi kohta. Antud juhul tuli piiranguga välja ka see, et vaadeldi vaatlusinstrumendiga kogu grupi kaasamist õpetaja poolt.

Edaspidise soovitusena on pikendada vaatluse aega, kuna hommikuringi vältel ei pruugi kõik vaatlusinstrumendis kirja pandud kriteeriumid ja tunnused esile tulla. Samuti tuleks tuleviku uuringus osalenud õpetajate arvu suurendada, et oleks võimalik teha teemakohast järeldust. Viimase soovitusena tuleks mõelda sellele, kuidas hinnata seda laste hulka, keda õpetaja kaasab oma tegevustesse. Antud töö raames vaadeldi kuidas õpetaja kaasab gruppi. Tulemused võivad erineda, kui hinnata iga lapse kaasamist.

Tänu sõnad

Antud bakalaureusetöö valmis Tartu Ülikooli teadus- ja arendusprojekti „Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum arendamine“ raames. Töö autor tänab projekti töörühma kuuluvaid õppejõude abi ja toetuse eest: Krista Uibu, Aino Ugaste, Merle Taimalu, Kristel Ruut mets, Aigi Kikkas, Stefi Tomp ning kaastudengeid: Kreete Aljes, Maike Paabut, Maie Allas. Samuti tänab autor kõiki uurimistöös osalenud õpetajaid, kes andsid nõusoleku enda õppetegevuse filmimiseks ning õpetajaid, kes andsid tagasisidet uurimisinstrumendi kohta. Vaatlusel kasutatud videoid filmisid koolieelse lasteasutuse pedagoogi õppekava üliõpilased ühe õppeaine raames ning töö autor tänab neid.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Almqvist, L. (2006). Positive functioning. H. Merten. (Eds.), *Children's health and developmental delay: Positive functioning in every-day life* (pp. 17-20). Örebro: Örebro universitetsbibliotek.
- Almqvist, A.L., & Almqvist, L. (2015). Making oneself heard-children's experiences of empowerment in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 185(4), 578-593.
- Billman, J., Sherman J.A. (1997). *Observation and Participation in Early Childhood Settings*. Allyn & Bacon.
- Blosser, P. E. (1991). *How to ask the right questions*. NSTA Press.
- Bookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Bowen, J. (2010). Visual impairment and self-esteem. What makes a difference? *THE BRITISH JOURNAL OF VISUAL IMPAIRMENT*, 28(3), 235-243.
- Chawla, L., & Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities: a functional approach to the evaluation of participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-216.
- Checkoway, B., Pothukuchi, K., & Finn, J. (1995). Youth participation in community planning: What are the benefits? *Journal of Planning Education & Research*, 14, 134-139.
- Chesterfield, R. (1997). *Classroom observation tools. Improving educational quality (IEQ) project*. The University of Pittsburgh.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practise. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489-505.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). Observation. *Research Methods in Education* (pp. 396- 413). London and New York: Routledge.
- Creswell, J. W., Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Danner, S., & Jonynienė, Ž. (2012). Participation of children in democratic decision-making in kindergarten: experiences in Germany and Lithuania. *Socialinis darbas/Social Work*, 11(2), 411-420
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 26(3 & 4), 325-346.

- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502.
- Eriksson, L., Granlund, M. (2004). Conceptions of Participation in Students With Disabilities and Persons in Their Close Environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16 (3), 229-245.
- Flekkøy, M. G., & Kaufman, N. H. (1997). *The participation rights of the child: Rights and responsibilities in family and society* (4rd ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gustavson, M. (2004). *Laste aeg – laste aed*. Tallinn: PreMark.
- Hayes, D. (2013). *Foundations of Primary Teaching*. London and New York: Routledge.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18 (2), 77-96.
- International Step by Step Association. (2005). *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades*.
- Laanvee, E. (2002). *Lasteriimid ja rütmiharjutused hommikuringis*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Italy: United Nations Children's Fund.
- Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 640–649.
- Morgan, N. (2008). *Quick, Easy and Effective Behaviour Management Ideas for the Classroom*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Morrison, G.S. (2007). *Early Childhood Education Today*. New Jersey: Pearson Education.
- Pianta, R. C., Karen, M., Paro, L., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Rosenstein, B. (2002). Video use in social science research and program evaluation. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(3), 22-43.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *CHILDREN & SOCIETY VOLUME*, 15, 107-117.
- Sinclair, R. (2004). Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *CHILDREN & SOCIETY VOLUME*, 18, 106-118.
- Stipek, D., & Byler, P. (2005). Early childhood classroom observation measure: Coding manual.

- Tew, M., Read, M., Potter, H. (2007). *Circles. PSHE and Citizenship: Assessing the Value of Circle Time in Secondary School*. London: Sage Publications Inc.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- University of Texas Health Science Center at Houston. (2016). *The CIRCLE Classroom Observation Tool (COT)*.

Lisa 1. Originaalvaatlusinstrumentidest pärinevad kriteeriumid ja tunnused

ECCOM (Stipek & Byler, 2005, viidatud Kaun, 2017)	CLASS (Pianta et al., 2008)	IPSPPG (International Step by Step Association, 2005)	COT (University of Texas Health Science Center at Houston, 2016)
1.JUHENDAMINE <ul style="list-style-type: none"> • Üleminekud tegevuste vahel on sujuvad ja paindlikud • Lastele antakse võimalus olla vastutavad • Lapsed saavad teha valikuid erinevate tegevuste vahel • Lapsed kaasatud rühmas tehtavate otsustesse 2.SOTSIAALNE KLIIMA <ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja on hooliv ja lapsi arvestav • Õpetaja toetab aktiivselt laste suhtlemist 3.JUHISED <ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja seob oma tegevusi omavahel • Laps on aktiivsem kui õpetaja • Tegevused on suunatud mõistete õpetamisele ja nendest arusaamise süvendamisele. 	1.TOETAMINE <ul style="list-style-type: none"> • Vihjete andmine 2.TAGASISIDE TSÜKLILISUS <ul style="list-style-type: none"> • Dialoogidena esinevad vastasmõjulised vahetused • Jätkuküsimuste esitamine 3.MÖTTEPROTSESSIDE ERGUTAMINE <ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja palub õpilastel oma järeldamist/mõtlemist kirjeldada • Õpetaja küsib õpilaste arvamusi ja tegevuste põhjendusi 4.INFORMATSIOONI PAKKUMINE <ul style="list-style-type: none"> • Õpilaste vastuste laiendamine • Õpetaja pakub selgitusi, kui õpilane vastab osaliselt õigesti või osaliselt valesti • Eristatud tagasiside 5.JULGUSTAMINE JA KINNITAMINE <ol style="list-style-type: none"> 1. Julgustamine 2. Tunnustamine 3. Õpilaste järjekindlus ja püsivus 	<ol style="list-style-type: none"> 1. INDIVIDUALISEERIMINE 2. ÕPPEKESKKOND <ul style="list-style-type: none"> • Demokraatia praktiseerimine • Kaasav keskkond 3. PEREKONNA KAASATUS 4. ÕPPESTRATEEGIAD 5. PLANEERIMINE JA HINDAMINE <ul style="list-style-type: none"> • Laste arengu hindamine • Individuaalsusega arvestamine 6. PROFESSIONAALNE ARENG 7. SOTSIAALNE KAASAMINE <ul style="list-style-type: none"> • Inimõigustega arvestamine • Demokraatlikus 	1.JUHENDAMINE <ul style="list-style-type: none"> • Lastele reeglite meelde tuletamine • Sujuvad üleminekud • Laste kaasamine klassi juhtimisse • Kaasab lapsi tegevustesse, mis väärtustavad teiste tehtut 2. SOTSIAALNE, EMOTSIONAALNE ARENG <ul style="list-style-type: none"> • Tagasiside lastele (verbaalne ja mitteverbaalne) • Õpetaja on tundlik, mõistev • Julgustab lapsi lahendama ise oma probleeme 3.ISESEISEV ÕPPIMINE <ul style="list-style-type: none"> • Lapsed saavad teha valikuid • Õpetaja julgustab lapsi katsetama • Õpetaja kaasab lapsi aruteludesse 4. SUULINE KEELELINE KASUTUS, LUGEMINE 5.MATEMAATIKA, TEADUS

<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja ja laps on võrdsed suhtluspartnerid. • Õppimisel rõhutakse arusaamise edendamisele. <p>4. LUGEMINE, KIRJUTAMINE, ARVUTAMINE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsed on kaasatud õppimist puudutavatesse aruteludesse 			
--	--	--	--

Lisa 2. Vaatlusinstrument kaasamise kvaliteedi hindamiseks

Vaatlusmõõdiku koostamisel kasutatud mõõtevahendid:

1. Early Childhood Assessment for Teachers and Students (ECCOM; Stypek & Byler, 2005)
2. The CIRCLE Classroom Observation Tool (COT)
3. Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta et al., 2008)
4. ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades (IPSPPG, International Step by Step Association, 2005)

KAASAMISE KVALITEET

	MADAL TASE Harva (1)	KESKMINE TASE Mõnikord (2,3)	KÕRGE TASE Alati (4)
Juhtimine <ul style="list-style-type: none">• Õpetaja kaasab lapsed rühma juhtimisse – otsuste tegemisesse.	Õpetaja ei küsi ega huvitu laste soovide, toimetab vastavalt sellele, kuidas ta on planeerinud. Õpetaja ei kaas lapsed aruteludesse süstemaatiliselt. <i>Näiteks õpetaja küsitleb arutelu aktiivsemaid lapsi.</i>	Õpetaja uurib mõnikord laste käest nende soovide tegevuste kohta ja mõnikord võtab neid arvesse päevaplaani koostamisel. Õpetaja kaasab kõiki lapsi hommikuringi aruteludes. Õpetaja ei vali lapsi, kellega vestelda. <i>Näiteks õpetaja kuulab ära laste soovid ning neid arvestades kavandab päevakava vajadusel ümber. Õpetaja uurib lastelt hommikuringis, mida lapsed teha soovivad, kuid seejärel jagab lastele ülesanded ise käte.</i>	Õpetaja on uurinud laste soovide ning need on kajastatud päeva- ja või perioodiplaanis ja lastele on sellest märku antud. Õpetaja kaasab alati aruteludesse kõiki lapsi, nii neid, kes pakuvad ennast vabatahtlikult, kuid ka neid, kes ennast vabatahtlikult vestluspartneriks ei paku. Õpetaja kaasab lapsed aruteludesse päevakava tegevuste kohta. <i>Näiteks annab õpetaja enne uut tegevust või teema käsitlemist lastele teada, et hakatakse tegelema ühe lapse pool pakutud ideega. Näiteks on perioodiplaani</i>

<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja annab lastele võimaluse olla vastutav. 	<p>Õpetaja on rühmas juhi rollis. Kogu vastutus on õpetajal ning lastel pole võimalust võtta vastutust. Õpetaja teeb kõike ise. Võim on õpetaja käes ning ta ei jaga seda lastega. Õpetaja ei paku lastele vastutavaid ülesandeid.</p> <p><i>Näiteks annab õpetaja lastele ülesanded ette, ei küsi laste arvamust päevategemiste kohta. Õpetaja vastutab kõige eest ise, kuigi rühmas on olemas korrapidajad, neile pole antud vastutavaid ülesandeid, näiteks kutsuda lapsed hommikuringi või sööma, kontrollida, kas kõik lapsed koristavad.</i></p>	<p>Õpetaja on mõnikord juhi rollis. Õpetaja jagab lastega mõnikord vastutust ning võimu. Õpetaja pakub lastele vastutavaid ülesandeid mõnikord.</p> <p><i>Näiteks võivad lapsed vastutada rühmas tulede kustutamise eest ruumist lahkudes, laps jagab kaaslastele materjale.</i></p>	<p><i>juures kirjas, millise lapse(te) soov see oli. Õpetaja jälgib, et kõik lapsed saaksid vastata, seega näiteks hommikuringis annab tagasihoidlikumale lapsele sõna.</i></p> <p>Õpetaja ja lapsed on võrdsed juhid. Õpetaja on jaganud oma võimu ja vastutust lastega täielikult. Õpetaja on pannud paika rühmas lastele kindlad kohustused ehk vastutavaid ülesandeid, mida nad rühmas täidavad.</p> <p><i>Näiteks on rühmas korrapidajad, kes kontrollivad igal hommikul mitu last on kohal, valmistavad ette hommikuringi (padjad maha/toolid ringi/tekk põrandale) ja kutsuvad kaaslased hommikuringi. Katavad söögiks laua. Igal lapsel on kohustus koristada enda järelt. Laps vastutab oma toodud mänguasja eest, kapi eest.</i></p>
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> Õpetaja pakub lastele võimaluse valikute tegemiseks. 	<p>Õpetaja teeb iseseisvalt valikuid päevategevuste kohta. Õpetaja teeb päevategevuste käigus laste eest valikud ise ära. <i>Õpetaja ei kaasa lapsi hommikuringis päevategevuste valikute tegemistesse. Näiteks hommikuringis on õpetaja ise otsustanud, mis värvi paberit lapsed kasutada tohivad, kes millise tegevusega edasi tegeleb.</i></p>	<p>Õpetaja pakub lastele mõnikord valikuvõimalusi tegevuse sooritamise aja ning viisi osas. Vaadeldud aja jooksul on lapsele võimaldatud vaba aeg, kus on tal võimalik valida mitme tegevuse vahel kõige meeldivam/sobilikum. Õpetaja pakub lastele mõnikord valikuid päevategevuste käigus, näiteks materjalide osas. <i>Näiteks annab õpetaja lastele võimalusi valida unejutu raamat/lugu. Õpetaja pakub kunstitegevuse ning lapsed saavad valida materjale, mille abil tööd teha.</i></p>	<p>Õpetaja on võimaldanud lastele valikuid päevategevuste vahel. Õpetaja annab lastele võimaluse päevategevuste käigus valikute tegemiseks. <i>Näiteks on õpetaja hommikuringis andnud lastele tegevuste valiku ning lapsi kaasatakse päeva planeerimisse ehk lapsed saavad valida antud valikust, milliseid tegevusi nad teha enam soovivad. Lapsed saavad tegevuste käigus valida endale sobiv paariline, materjal, tööviis ja õpetaja ei sekku valikusse.</i></p>
<p>Sotsiaalne ja emotsionaalne areng</p> <ul style="list-style-type: none"> Õpetaja ja laps on võrdsed suhtluspartnerid. 	<p>Õpetaja räägib lastega täiskasvanu tasandil (ülevallt-alla). Õpetaja on domineeriv suhtleja ehk lapsed saavad vähe või üldse mitte kaasa rääkida. Õpetaja on laste jaoks kättesaamatu ehk lastel ei ole võimalust õpetajaga vestlemiseks. Vestlused lastega on pealiskaudsed, õpetaja ei süvene vestlusesse.</p>	<p>Õpetaja räägib mõnikord lastega laste tasandil. Õpetaja ja laps on mõnedes situatsioonides võrdsed suhtlejad. Õpetaja süveneb mõnikord lastega vestlusesse ning vestlused on pealiskaudsed. <i>Näiteks õpetaja istub lastega samal tasemel (kõik on põrandal).</i></p>	<p>Õpetaja räägib lastega võrdsel tasandil. Õpetaja ja laps osalevad aruteludes võrdsel määral. Hommikuringis on antud lastele võimalus rääkida rühmakaaslaste ees. Õpetaja jälgib, et hommikuringi ajal saaks enamus lapsi sõna võtta ning ei kutsu korduvalt vastama samu lapsi. <i>Näiteks õpetaja annab teema sissejuhatamiseks või meelde tuletamiseks esialgu sõna lastele ning</i></p>

	<p><i>Näiteks hommikuringis uut teemat tutvustades räägib ainult õpetaja ning laps on passiivne kuulaja. Õpetaja istub lastest kõrgemal ehk tekib ülevalt-alla vaatamine.</i></p>		<p><i>toetab laste mõtete väljendamist. Õpetaja küsitleb lapsi vaheldumisi.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja toetab laste aktiivset teemakohast suhtlemist. 	<p>Lapsed ei saa üldse või saavad harva oma mõtteid väljendada ega neid lõpetada. Vestluses pöörduvad lapsed ainult õpetaja poole. Õpetaja ei julgusta lapsi omavahel suhtlema ja nõu küsima.</p> <p><i>Näiteks hommikuringis annab õpetaja lapsele võimaluse rääkida, kuid ei anna võimalust mõtteid lõpetada, sekkub lapse juttu või lõpetab jutu ära minnes oma tegevusega edasi. Õpetaja annab lastele ise nõu ning ei anna võimalusi suhelda kaaslastega.</i></p>	<p>Õpetaja pöörab mõnikord laste suhtlemisele tähelepanu ehk lapsed saavad oma mõtteid väljendada ning lõpetada. Õpetaja annab mõnikord sõna tagasihoidlikematele lastele. Vestluses pöörduvad lapsed õpetaja ja rühmakaaslaste poole nõu küsimiseks. Õpetaja julgustab lapsi omavahel suhtlema ja nõu küsima.</p> <p><i>Näiteks hommikuringis räägivad õpetajaga kaasa aktiivsemad lapsed, kuid õpetaja annab võimaluse suhelda ka tagasihoidlikematele lastele. Õpetaja annab lastele rohkem võimalusi omavaheliseks suhtlemiseks, et lapsed prooviksid üksteist abistada ja nõu anda.</i></p>	<p>Õpetaja on andnud lastele võimaluse oma mõtteid väljendada ning lõpetada. Vestluses pöörduvad lapsed rühmakaaslaste poole. Õpetaja julgustab lapsi küsima küsimusi rühmakaaslastelt või vastama rühmakaaslastele ning arendama nende mõtteid edasi.</p> <p><i>Näiteks on õpetaja andnud võimaluse ühel lapsel rääkida ning ei küsi ise lapselt täiendavaid küsimusi teema kohta, vaid julgustab seda tegema teisi lapsi. Õpetaja annab lastele võimalused esitada kaaslastele jätkuküsimusi ning arendada teise lapse vastusest teemat/arutelu edasi..</i></p>

<p>Informatsiooni pakkumine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja laiendab laste vastuseid ning pakub seeläbi lastele lisainformatsiooni 	<p>Õpetaja ei lasku lastega õpetlikesse vestlustesse. Õpetaja ei haara kinni ja ei peegelda laste vastuseid, et arendada teemat edasi. Õpetaja annab harva tagasisidet lapse vastustele, mis võiksid lapsele lisainformatsiooni pakkuda. <i>Näiteks kui õpetaja palub lapsel nimetada puuvilju ning laps ütleb „rosin“, siis õpetaja ei kommenteeri lapse vastust nii: „Sul on õigus, rosin on kuivatatud viinamari ja see on puuvili“, vaid õpetaja liigub teemaga edasi.</i></p>	<p>Õpetaja laiskub mõnikord lastega õpetlikesse vestlustesse. Õpetaja kasutab mõnikord peegeldamist laste mõtete arendamiseks ja toetamiseks. Õpetaja pakub mõnikord lisainformatsiooni, et laste mõistmist ja tegevust laiendada. Õpetaja annab lastele mõnikord põhjalikku tagasisidet. <i>Näiteks õpetaja ütleb lapsele kas tema öeldud vastus on õige või vale, kuid ei lasku vastuse laiendamisse.</i></p>	<p>Õpetaja laiskub lastega õpetlikesse vestlustesse. Õpetaja kasutab alati peegeldamist, et laiendada laste mõtteid, lahendusi. Õpetaja pakub tihti lastele lisainformatsiooni, et laste arusaamist ja tegutsemist laiendada. Õpetaja annab põhjalikku tagasisidet lastele. Õpetaja võib laiendada üksiku lapse käitumist või vastust. <i>Näiteks on puuviljade ja juurviljade sorteerimismäng ning laps paneb banaani puuviljakorvi. Õpetaja ütleb sellepeale: „Sa panid banaani puuviljakorvi, sul on õigus, sest banaan on puuvili nagu apelsin ja pirn ja need on magusad ja viljalihaga“</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja esitab arutelu jätkamiseks soodustavaid küsimusi. 	<p>Õpetaja esitab lastele kinniseid küsimusi (kas/mis/kes), mille tõttu ei ole lapsel võimalik pikemalt vastata. <i>Näiteks esitab õpetaja ainult kas-küsimusi ning lapsed vastavalt</i></p>	<p>Õpetaja küsib mõnikord lastelt nii suletud kui ka avatud küsimusi, et arendada ja laiendada laste vastustest teemat edasi. Suurem osa küsimustest on suletud ning lühikesi vastuseid eeldavad. <i>Näiteks õpetaja kasutab miks, kuidas – küsimusi,</i></p>	<p>Õpetaja küsib uurivaid, avatud ja kõrgema mõtlemistaseme küsimusi, et vestluse teemat arendada. Õpetaja esitab selliseid avatud küsimusi, mis meelitavad</p>

	<i>ainult jah/ei ning vestlus ei kesta kaua.</i>	<i>mis aitavad lapsel oma mõtteid laiendada. Õpetaja võib esitada esialgu lapsele „testküsimusi“ näiteks mis, kus, kas ja seejärel esitab avatud küsimuse – milline, miks, kuidas, jne.</i>	<i>lapsi üksikasjalikult vastama. Näiteks õpetaja arendab laste vastustest küsimusi, mille abil saab teemat süvendatult käsitleda. Õpetaja küsib lapselt: „Räägi mulle...“, „Räägi oma lugu kogu rühmale...“, „Kuidas sa sellise mõtteni jõudsid?“</i>
Julgustamine <ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja julgustab lapsi lahendama ise oma probleeme. 	<p>Õpetaja sekkub laste omavaheliste konfliktide lahendamisse ootamata ära laste enda lahendused. Lapsed pöörduvad õpetaja poole probleemide lahendamise otsimisel ning õpetaja surub lastele peale oma arvamusi ja lahendusi. <i>Näiteks õpetaja teab alati, kes on tüli algatamisel süüdlane. Lapsed pöörduvad tüli tekkides kohe õpetaja poole.</i></p>	<p>Õpetaja julgustab mõnikord lapsi lahendama probleeme, kuid mõnikord annab selleks omad soovitusel. Lapsed ei pöördu õpetaja poole probleemide lahendamisel. <i>Näiteks uurib õpetaja, kuidas tüli alguse sai, kuulab erinevaid osapooli, aga pakub ise välja lõpliku lahenduse.</i></p>	<p>Õpetaja julgustab lapsi leidma lahendusi probleemidele iseseisvalt andes selleks lastele erinevaid võimalusi ning valikuid, mis toetavad lapsi. Lapsed lahendavad probleeme iseseisvalt. <i>Näiteks suunab õpetaja lapsed rühmareeglite juurde, pakub välja konfliktikoosoleku vms.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja julgustab lapsi katsetama uusi õppematerjale 	<p>Õpetaja katsetab erinevaid õppematerjale laste ees ise. <i>Näiteks teeb õpetaja ise laste eest ära katsed.</i></p>	<p>Õpetaja julgustab aeg-ajalt lapsi katsetama uusi ja erinevaid õppematerjale. <i>Näiteks õpetaja pakub lastele uusi materjale, annab lastele võimaluse tutvuda/vaadata/uurida, kuid katsetab need ise.</i></p>	<p>Õpetaja julgustab lapsi katsetama erinevaid õppematerjale, millega mängida. <i>Õpetaja ei ütle, mida mingist materjalist teha saab, vaid annab lastele võimaluse neid katsetada.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja annab lastele õiguse sõnale, kuulab lapsed ära ja võtab nende sõna arvesse. • Õpetaja julgustab lapsi tegema omavahel koostööd 	<p>Õpetaja ei järgi rühmas, kas kõik lapsed saavad õiguse sõnale, õpetaja ei kuula lapsi ja ei võta nende sõnu arvesse. Õigus sõnale on ainult õpetajal ning tegutsetakse õpetaja soovide järgi. <i>Näiteks on rühmas reegel, et räägime vaikse häälega, aga õpetaja räägib üle laste.</i></p> <p>Õpetaja korraldab kõiki grupitöid ise ning ka juhib neid. Diskussioonid on põhiliselt ainult õpetaja ja lapse vahel, õpetaja ei soosi lastevahelisi diskussioone või kui need tekivad, siis lõpetab need. <i>Näiteks suunab õpetaja ise lapsed gruppidesse, õpetaja arutab mõnda küsimust ainult ühe lapsega kaasamata teise sellesse vestlusesse.</i></p>	<p>Õpetaja järgib, kas iga laps saab õiguse sõnale, õpetaja mõnikord kuulab lapsed ära ja võtab laste sõna mõnikord arvesse. <i>Näiteks õpetaja uurib, eks soovib millises grupis mõnda ülesannet lahendada, aga siis moodustab ikkagi ise grupid.</i></p> <p>Õpetaja annab mõnikord lastele võimaluse proovida korraldada grupitöid ja olla juhipositsioonil grupitöös. Õpetaja julgustab mõnikord lapsi tegema kompromisse. Lastevahelised diskussioonid on mõnikord õpetajapoolt aktsepteeritavad. <i>Näiteks õpetaja annab mõnikord juhtimise laste kätte hommikuringi arutelu käigus, näiteks suunab: „Mart, räägi teistele..“</i></p>	<p>Õpetaja järgib ja julgustab ka lapsi järgima, et kõigil on õigus sõnale, kõikide soovid kuulatakse ära ning võetakse arvesse. <i>Näiteks kuulatakse ära laste soovid ning hääletatakse, mida koos tegema hakatakse.</i></p> <p>Õpetaja julgustab lapsi korraldama grupitöid ja neid juhtima. Õpetaja kasutab erinevaid võimalusi, mille abil saavad lapsed katsetada kompromisside tegemist ja üksmeelele jõudmist. Õpetaja julgustab lastevahelisi diskussioone, eriti nendel teemadel, kus on vastuolulisi arvamusi. <i>Näiteks õpetaja annab lastele võimaluse mõelda tegevustele, mida lapsed soovivad teha ning õpetaja annab lastele võimaluse otsustada omavahel ning leida kompromiss, kelle tegevusest alustama peab.</i></p>
---	--	---	---

<p>Mõtteprotsesside ergutamine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja huvitub õpilaste arvamustest ja tegevuste põhjendustest. 	<p>Õpetaja küsib aga ei huvitu laste arvamustest ning ta palub harva lastel oma vastuseid või käitumist põhjendada. Näiteks <i>hommikuringis on laps rääkima hakanud teisest teemast ning õpetaja ei uuri tema käest, et miks ta hetkel sellest räägib, vaid vaigistab lapse.</i></p>	<p>Õpetaja küsib ja huvitub mõnikord laste arvamustest ning kannustab lapsi selgitama ja põhjendama oma vastuseid ja tegusid. Näiteks võib õpetaja laste selgitusele või/põhjendusele esitada mõnikord miks-küsimusi.</p>	<p>Õpetaja uurib laste arvamusi ning annab lastele võimaluse põhjendada oma vastuseid ja tegusid. Näiteks õpetaja palub lastel esitada arvamust lõunaringi kohta ning laseb ka põhjendada seda (miks ta ennast nii tunneb, millest selline mõtlemine). Näiteks õpetaja palub lapsel jagada tähestikukaarte kaaslastele ning märkab, et laps jagab nendele lastele, kelle nimi algab vastava tähega – „A täht Annale“ jne ning õpetaja küsib lapselt, miks ta niiviisi kaarte jagab.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Õpetaja palub lastel tagasisidet anda ning kirjeldada ja põhjendada seda. 	<p>Õpetaja annab lastele ise tagasisidet ning põhjendab lastele kõik ise ära, ei anna lastele võimalust anda teisele kaaslasele tagasisidet ega põhjendada seda. Näiteks selgitab õpetaja lastele, mille alusel ta pani nende tööd seintele.</p>	<p>Õpetaja annab mõnikord lastele võimaluse tagasisidestada teise lapse tööd ning laseb lapsel mõnikord põhjendada oma arvamust. Näiteks õpetaja kutsub ühe lapse enda juurde ning võtab teise lapse tööd ning laseb lapsel arutada pildi üle ning põhjendada oma öeldud (miks sa nii arvad, miks sa nii tunned, mis tekitab sinu sellist tunnet).</p>	<p>Õpetaja annab lastele võimaluse tagasisidestamiseks. Õpetaja kaasab lapsi kaaslaste tööde tagasisidestamisel. Näiteks õpetaja palub ühel lapsel kommenteerida teise kaaslase tööd ning põhjendada, miks ta just nii arvab.</p>

Lisa 3. Vaatlusinstrumendi hindamisvorm.**Hindamisvorm**

Vaatileja:

Kuupäev:

Video kood:

Vaatlemise algus:

Vaatlemise lõpp:

Skaala	Mõnikord					Märkmed
KAASAMISE KVALITEET	Üldse mitte		Alati			
Juhtimine	0	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja kaasab lapsed rühma juhtimisse – otsuste tegemistesse.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja annab lastele võimaluse olla vastutav.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja pakub lastele võimaluse valikute tegemiseks.						
Sotsiaalne ja emotsionaalne areng	0	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja ja laps on võrdsed suhtluspartnerid.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja toetab laste aktiivset teemakohast suhtlemist.						
Informatsiooni pakkumine	0	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja laiendab laste vastuseid ja pakub seeläbi lisainformatsiooni.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja esitab arutelu jätkamiseks soodustavaid küsimusi.						
Julgustamine	0	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja julgustab lapsi lahendama oma probleeme.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja julgustab lapsi katsetama uusi õppematerjale.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja annab lastele õiguse sõnale, kuulab ära ja võtab nende sõna arvesse.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja julgustab lapsi tegema omavahel koostööd.						
Mõtteprotsesside ergutamine	0	1	2	3	4	
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja huvitub laste arvamustest ja tegevuste põhjendustest.						
<ul style="list-style-type: none">• Õpetaja palub lastel anda tagasisidet, kirjeldada ja põhjendada seda.						

Lisa 4. Väljavõte uurijapäevikust.

- *Täna (14.04) vaatlesin esimesi videoid, jõudsin päevas vaadata neli videot. Tegin videote vahel pause, et alustada uut video vaatamist justkui uult lehelt. Väga raske oli vaadelda videoid. Täna lappasin enda kõrval pidevalt vaatlusmõõdikut, kuna vajasin pidevat tuge, samas sain kinnituse hinnangu andmisel. Pärast esimese video vaatamist olin hämmingus, kuna hinnang oli madal. Vaadates järgmist videot, oli hinnang samuti madal. Tekkisid küsimused, kas ma olen liiga kriitiline? Ehk ma ei oska näha seda, mida ma otsin?*

Ma tundsin, et olen väga kriitiline oma hinnangute andmisel, kuid siis lugesin uuesti ja jälle oma vaatlusmõõdikut ja mõtlesin, et ma ei saa teisiti hinnata kui mõõdikus on nii kirjas, siis nii on. See rahustas mind maha. Vaadeldes järgmised kaks videot ära ja saades kõrgemaid tulemusi mõistsin, et seda mina näen, seda hindan ja kui ei näe, siis seda lihtsalt ei esinenud videos. Videote vaatlemisega tegelesin terve päeva, arvestades sisse puhkepausid.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ksenia Borovichuk

(sünnikuupäev: 06.02.1997)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Vaatlusmõõdiku koostamine laste kaasamise kvaliteedi hindamiseks õpetaja poolt 6-7aastaste
laste hommikuringide näitel“, mille juhendaja on Airi Niilo,

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 22.05.2018